

## **Das Competências de uso das Tecnologias Digitais ao exercício pleno da Cidadania Digital: os casos do Alentejo e do País Basco**

Luísa Aires

LE@D, Universidade Aberta

lares@uab.pt

Ricardo Palmeiro,

Universidad de Deusto

ricardo.palmeiro@deusto.es

Visitación Pereda,

Universidad de Deusto

visi.pereda@deusto.es

### **Resumo**

A participação informada nos processos de decisão coletiva exige melhores níveis educacionais, um leque mais amplo de competências digitais e, naturalmente, o acesso às tecnologias.

Na sociedade global digital, este processo faz parte do exercício de uma cidadania informada. A cidadania digital pressupõe a participação mediada pelo acesso e, sobretudo, pelo uso crítico das tecnologias digitais, nos processos de decisão social. Em estreita ligação com a cidadania digital encontra-se a literacia digital. Entendida numa perspetiva mais ampla do que a literacia tecnológica, supõe o desenvolvimento de competências fundamentais que contrariam a exclusão social e, por consequência, representam um valioso mecanismo para o seu combate, especialmente em grupos sociais em risco. Por sua vez, as competências digitais fazem parte das competências essenciais da educação ao longo da vida, estando diretamente relacionadas com os conceitos de cidadania digital e participação democrática.

No presente artigo, começamos por analisar os conceitos de cidadania digital, literacia digital e competências digitais para o séc. XXI, bem como as relações entre estes conceitos. Posteriormente, são apresentados dados parciais relativos a uma investigação, em curso, sobre programas digitais como via de empoderamento, no Alentejo e no País Basco. Como conclusão genérica, assinalam-se as perspetivas dos monitores sobre as modificações de hábitos dos utilizadores dos Espaços de Acesso à Internet e dos Centros KZgunea.

**Palavras-chave:** Cidadania digital, literacia digital, competências digitais, programas de inclusão digital, vivências mediadas pelas TIC.

### **Abstract:**

Informed participation in collective decision-making processes requires better educational levels, a wider range of digital skills and access to technologies. In a global digital society this process is part of the exercise of informed citizenship.

Digital citizenship presupposes participation mediated by access and, above all, by the critical use of digital technologies in social decision-making processes. Digital literacy is closely linked to digital citizenship. From a broader perspective than technological

literacy, it involves the development of key skills that counteract social exclusion and therefore represents a valuable mechanism for combating it, especially in social groups at risk.

Digital competences are part of the key competences of lifelong learning and are directly related to the concepts of digital citizenship and democratic participation. In this sense, it is important to know the levels of digital literacy in different social groups in order to then meet their needs through programmes and other training initiatives.

In this article, we analyse the concepts of digital citizenship, digital literacy and digital skills for the 21st century, as well as the relationships between these concepts. Subsequently, partial data on an ongoing research on digital programmes in Alentejo and the Basque Country, such as the empowerment pathway, are presented. As a general conclusion, we would like to highlight the monitors' perspectives in what concerns the changes in the habits of users of Internet Access Spaces and KZgunea Centres.

**Keywords:** Digital citizenship, digital literacy, digital skills, ICT-mediated experiences, digital inclusion programmes.

## 1. Introdução

A reflexão sobre as práticas de cidadania na nossa contemporaneidade apela a uma análise do papel das tecnologias digitais e da Internet nestas práticas. A participação informada nos processos de decisão coletiva exige, a par de melhores níveis educacionais, um leque diverso de competências digitais e, naturalmente, o acesso às tecnologias.

Sendo convocados a participar numa ampla e densa rede da qual fazem parte sectores básicos como os serviços de saúde, finanças ou outros serviços de administração local e central, bem como em redes sociais digitais como o Facebook, Twitter, Instragram, WhatsApp ou Snapchat, os cidadãos de hoje podem gerir a sua vida quotidiana e ativar a sua participação em diferentes âmbitos sociais, a qualquer hora e em qualquer lugar (Simsek & Simsek, 2013). No entanto, para que indivíduos e comunidades interajam, comuniquem e aprendam em qualquer espaço-tempo, é fundamental implementar políticas e programas orientados para o desenvolvimento de conhecimentos, aptidões, capacidades, competências que mediem a sua participação nesta nova ecologia comunicacional, sob pena de esta participação ubíqua, mediada pela crescente acessibilidade das tecnologias móveis e potenciada pelos sistemas de comunicação *wireless* (Bento & Falavigna, 2016), contribuir para o aumento de assimetrias e de exclusão.

O presente artigo tem por objetivos: mapear conceções dominantes de cidadania digital, literacia digital e competências digitais; apresentar sucintamente uma abordagem de competências digitais no âmbito das competências para o séc. XXI; analisar os dados parciais de uma investigação, em desenvolvimento, sobre vivências digitais de cidadãos em regiões específicas de Portugal e de Espanha, mais concretamente no Alentejo (Portugal) e no País Basco (Espanha).

## 2. Cidadania Digital

A cidadania digital refere-se ao conjunto de práticas e comportamentos responsáveis e informados, mediados pelas tecnologias digitais, no âmbito de processos de decisão coletiva (Ribble, 2004, 2012; Collier, 2009; Gazi, 2016; Kara, 2018). Sendo uma temática que adquire maior visibilidade no início do século, verifica-se ainda dispersão ou mesmo falta de clareza nos significados presentes na literatura científica e em documentos de natureza política. Por esta razão, importa analisar o espectro de significados que lhe são atribuídos.

Ribble (2004) define a cidadania digital como o conjunto de “normas de comportamentos apropriados e responsáveis relativamente ao uso da tecnologia” (p. 7). Outros autores, como é o caso de Collier (2009), situam a cidadania digital no âmbito do pensamento crítico e das opções de natureza ética, relativamente às perceções dos conteúdos mediados pelas tecnologias e suas influências sobre os indivíduos e a comunidade. O *National Educational Technology Standards* (NETS) associa a cidadania digital “às questões sociais, éticas, legais e humanas que envolvem o uso da tecnologia” (ISTE, 2000, 9). Já Gazi (2016), baseando-se na teoria da atividade, reforça a dimensão social do conceito, caracterizando-o como o “conjunto de práticas socialmente construídas e de normas de comportamento que facilitam o desenvolvimento individual e protegem os valores sociais, na sociedade digital” (Gazi, 2016, 139, apud Kara, 2018, 172). Finalmente, Mossberger, Tolbert e Anderson (2014) definem a cidadania digital como a capacidade para participar na sociedade online. Estes autores defendem que a cidadania digital não se reduz ao espetro da participação política, incorporando, entre outros, o acesso online a bens e serviços públicos, em domínios como a saúde, educação, habitação, serviços centrais ou locais que expandem as oportunidades económicas, socioculturais e a participação democrática.

## 3. Literacia Digital e Competência Digital

Os conceitos de Literacia Digital e Competência Digital têm também origens, significados e áreas de influência diferentes, apesar de, frequentemente, serem usados como sinónimos (Spante, Sofkova, Lundin & Algiers, 2018). Assim, desde que Gilster (1997) popularizou o conceito de *digital literacy* no final dos anos 90 (séc. XX), têm surgido diversos termos para designar o que grosso modo se entende por educação básica para a sociedade digital, a saber: Multiliteracias (Multiliteracies) (Cope & Kalantzis, 2000; Kress, 2000; Jenkins et al., 2006; Cope & Kalantzis, 2009); Literacia multimedia (Multimedia Literacy) (The New Media Consortium, 2005); Novas literacias (Jenkins & al., 2006), (Dussel, 2010); Literacia mediática e informacional (Media and Information Literacy) UNESCO (2008); Educação para a literacia mediática (Media Literacy Education) (Alliance of Civilizations) (Gutierrez & Tyner, 2012).

Embora não seja nossa intenção apresentar uma meta-análise sobre literacia digital e competência digital, importa, no entanto, assinalar a variedade de conceções que estes

conceitos protagonizam, resultando, em parte, da aceleração das inovações científicas, tecnológicas e sociais da era digital.

#### **4. Literacias Digitais: níveis de análise**

A investigação sobre a literacia digital não constitui tarefa fácil, pois, se é certo que existe uma grande variedade de estudos no campo, grande parte destes estudos carece de um modelo teórico suficientemente desenvolvido. Tradicionalmente, este objeto de estudo foi abordado a partir de diferentes perspetivas - etnográficas (Carvajal, 2013), educacionais (Travieso & Planella, 2008; Escudell, 2016; Alonso, 2017) ou inclusivas (Obendo, 2007) – sem, no entanto, ter sido realizada uma análise integradora das diferentes dimensões deste fenómeno.

Spante, Sofkova, Lundin e Algers (2018), na revisão sistemática da literatura que realizaram, assinalam que o conceito de literacia digital tem sido frequentemente usado em investigações orientadas para a mudança de práticas educativas e de sistemas educativos, sendo também mais comum o seu uso em países como o Reino Unido, Estados Unidos e Ásia. Naquela pesquisa, os autores destacam que a aplicação do conceito de literacia digital tem privilegiado as seguintes vertentes: 1) orientação para as competências do saber-fazer, resultante do conceito original de Gilster; 2) reforço da ideia de literacias múltiplas que realçam a natureza multi-situada, proposta pelo *New Literacy Studies* (NLS); 3) Literacia Digital Crítica sustentada numa abordagem reflexiva e interpeladora da realidade. Estas abordagens refletem diferentes agendas de investigação que vão da descrição concreta de práticas no ensino superior às perspetivas mais normativas sobre os usos desejáveis das tecnologias digitais naquelas práticas.

As diversas definições de literacia digital podem, ainda, ser agrupadas em dois níveis: concetual e normalizado (Santos, Azevedo & Pedro, 2015). As definições concetuais (e.g.: definição de Gilster) abrangem, a par das aptidões específicas, dimensões cognitivas e sócio emocionais que permitem agir em contextos digitais (como é o caso da consciência, compreensão e reflexão crítica). Por sua vez, as definições normalizadas, operacionais, descrevem o que envolve ser *digitally literate* no que se refere a tarefas, aptidões e níveis de desempenho. Santos, Azevedo e Pedro (2015), na senda de Lankshear & Knobel (2008) e Ala-Mutka (2011), defendem que estas definições operacionais estão mais próximas de uma perspetiva comercial de aplicação do conceito.

Na senda dos autores que têm pesquisado sobre este objeto de estudo, Martin (2008) propõe três níveis de desenvolvimento da literacia digital (figura 1). O nível I reenvia para as competências digitais básicas, sendo este um pré-requisito da literacia digital. Por sua vez, os níveis II e III remetem para os contextos específicos de uso e de transformação que coincidem com o âmbito específico da literacia digital (Santos, Azevedo & Pedro, 2015).



Figura 1: Níveis de Literacia Digital (Fontes: Martin, 2005; Santos, Azevedo & Pedro, 2015).

Martin (2008) defende, ainda, que a literacia é indissociável de dois aspetos básicos: a) competências individuais, b) dimensão social, situada, contextual e cultural. Retomando esta conceção, Santos, Azevedo e Pedro (2015, 31) afirmam: “a literacia digital é uma qualidade que varia consoante as condições de vida do indivíduo e que se modifica e desenvolve ao longo do tempo, uma vez que envolve atitudes e qualidades pessoais, bem como conhecimento e competências”.

Adotando uma perspetiva holística e crítica, Kathleen Tyner (2008) reforça a ideia de que a literacia é um ato social amplo, crítico e complexo. Tyner ultrapassa a lógica fragmentada e operativa plasmada em listagens de competências e baseia a sua proposta numa *Multiliteracy Mandala* com as seguintes entradas ou primas de análise: a) contexto cultural, histórico, político, social, económico, ambiental; b) produção, audiência, circulação; c) narrativas, instrumentos, estética, textos; d) conteúdo (Tyner, 2011). Ao desenvolverem a sua mandala, os indivíduos podem desempenhar papéis distintos: produtores, audiência, distribuidores ou assumir mais do que um destes papéis em simultâneo (*prosumers*). Adotando a lógica colaborativa do wiki, a Multiliteracy Mandala de Tyner promove sistematização e pensamento crítico sobre os elementos da literacia no mundo digital e desafia o indivíduo a interpelar-se.

Em suma, a literacia digital apresenta uma dimensão sociocultural e situacional, pelo impacto que tem na mediação do quotidiano dos cidadãos; deve ser mediática, pela atual relevância dos média; é digital, face à importância dos processos de comunicação digital nos dias de hoje; é multimodal ou multidiscursiva, pela crescente convergência entre texto, som, imagem, vídeo, animação (Gutierrez & Tyner, 2012). A conjugação destes atributos deve promover-se no âmbito de uma abordagem plural - no sentido de literacias múltiplas; processual – entendendo-se que a literacia não reenvia só para resultados, mas, sobretudo, para processos educativos; evolutiva/desenvolvimental – valorizando o indivíduo como um todo (cognitivo, socioemocional) (Goodfellow, 2011).

## **5. O conceito de competência digital e sua relação com a literacia digital**

O mapa de conceitos anteriormente apresentado ficaria incompleto sem o constructo de competência digital. Spante, Sofkova, Lundin e Algers (2018) salientam que a competência digital emerge no final da primeira década do séc. XXI e, por consequência, apresenta uma trajetória mais curta do que a literacia digital. Mesmo assim, nos últimos anos, a competência digital adquiriu uma preponderância assinalável em contextos específicos.

Globalmente, podemos afirmar que o conceito de competência digital significa a capacidade de uso das tecnologias digitais em contexto de trabalho, lazer e comunicação (From, 2017). Se optarmos por uma definição mais específica e operacional, na linha de Ferrari (2012), o conceito remete-nos para o conjunto de capacidades e competências necessárias para a execução de tarefas, a resolução de problemas, a criação e partilha de conhecimento de forma crítica, ética e autónoma em contextos diversos (trabalho, participação, lazer e desenvolvimento pessoal).

A competência digital, ao contrário do conceito de literacia digital, está mais presente em publicações da Europa continental e da América Latina, nomeadamente em documentos de natureza estratégica e política (Spante, Sofkova, Lundin & Algers, 2018). A maioria destes documentos associa a competência digital a contextos e, sobretudo, agentes educativos, nomeadamente estudantes e professores.

Alguns documentos produzidos pela Comissão Europeia, como o relatório *Digital Agenda Scoreboard* (2011) propõem a integração da competência digital no grupo de oito competências-chave para a educação ao longo da vida. Estes documentos relacionam também a competência digital com o uso das tecnologias em âmbitos profissionais, nomeadamente no ensino. Neste último caso e, particularmente no que se refere aos professores e seu desenvolvimento profissional, a competência digital situa-se na interseção entre a auto-consciência digital e a proficiência profissional (Gutierrez, 2011).

Santos, Azevedo e Pedro, baseando-se, uma vez mais, no relatório do *Digital Agenda Scoreboard 2011* (Comissão Europeia, 2011), recuperam dois fatores principais do constructo: a) meio; b) competência individual. O primeiro fator refere-se à disponibilidade e acessibilidade das TIC; o segundo reenvia para competências básicas e de aplicação de conhecimentos em contextos diferenciados, assim como para atitudes críticas, reflexivas e éticas dos indivíduos no uso criativo das TIC e Internet.

Spante, Sofkova, Lundin e Algers (2018), à semelhança de Santos, Azevedo e Pedro (2015), evidenciam os paradoxos nas relações entre os conceitos de Literacia digital e Competência Digital em publicações de natureza diversa. Alguns documentos estratégicos da Comissão Europeia apontam para a dependência de um conceito em relação ao outro, verificando-se, por vezes, a inversão desta dependência no mesmo documento: "Curiosamente, numa representação visual de conceitos relacionados com competência digital, e-skills e literacia mediática, a literacia digital surge, quer de forma abrangente, quer de forma mais restrita" (Santos, Azevedo & Pedro 2015, 34).

Reconhecendo-se o potencial dos conceitos tratados para compreender e explicar a realidade digital no séc. XXI, perspectiva-se a literacia digital no contexto de uma abordagem sociocultural e crítica. Esta conceção enraíza-se nas abordagens de Scribner e Cole (1981), Martin (2008), Street (1994), van Deursen e van Dijk (2010), van Deursen, Helpster e Eynon (2016) van Laar, van Deursen, van Dijk e Haan, 2017; Gee (2015), entre outros. Como foi referido anteriormente, a literacia digital reenvia, sobretudo, para quadros mentais e, portanto, não se reduz à capacidade efetiva de uso de recursos digitais. Adquirindo competências para o uso de artefactos digitais, o indivíduo incorpora as marcas do contexto sociocultural nas operações cognitivas e sócio emocionais que mobiliza, acedendo, assim, ao conhecimento disponível em contextos digitais (Martin, 2005; Gee, 2015; van Laar, van Deursen, van Dijk & Haan, 2017).

Relativamente às competências digitais, importa recuperar, em primeiro lugar, a trajetória do conceito de competência em Educação, fortemente marcada pela escola de Perrenoud (1999). Assim, a competência refere-se aos saberes em uso em situações específicas; faz apelo a uma estreita relação entre recursos e ações do indivíduo. Do vínculo da competência com o digital emergem as competências digitais em categorias diferenciadas - formais, operacionais; informação, criação de conteúdo e estratégicas (van Deursen, Helsper & Eynon, 2016).

## **6. Competências digitais para o séc. XXI**

A sociedade global e digital exige aos cidadãos novas competências na aprendizagem, na literacia, na participação social e na vida quotidiana, sendo frequentemente associadas às competências para o séc. XXI (van Laar, van Deursen, van Dijk & Haan, 2018).

Constatando que a literatura atual não é fértil no aprofundamento do papel das literacias digitais no quadro das competências para o séc. XXI, van Laar, van Deursen, van Dijk e Haan (2018) propõem um modelo para a clarificação e categorização desta brecha. O modelo prevê duas dimensões como as competências digitais fundamentais e as competências digitais contextuais (van Laar, van Deursen, van Dijk & Haan, 2018, 583). As competências digitais fundamentais abrangem vertentes que passamos a referir: Tecnológica, Gestão da informação, Comunicação, Colaboração, Criatividade, Pensamento crítico e Resolução de problemas. Quanto às competências digitais contextuais, estas incorporam as seguintes dimensões: Consciência ética, Consciência cultural, Flexibilidade, Auto-aprendizagem e Aprendizagem ao Longo da Vida.

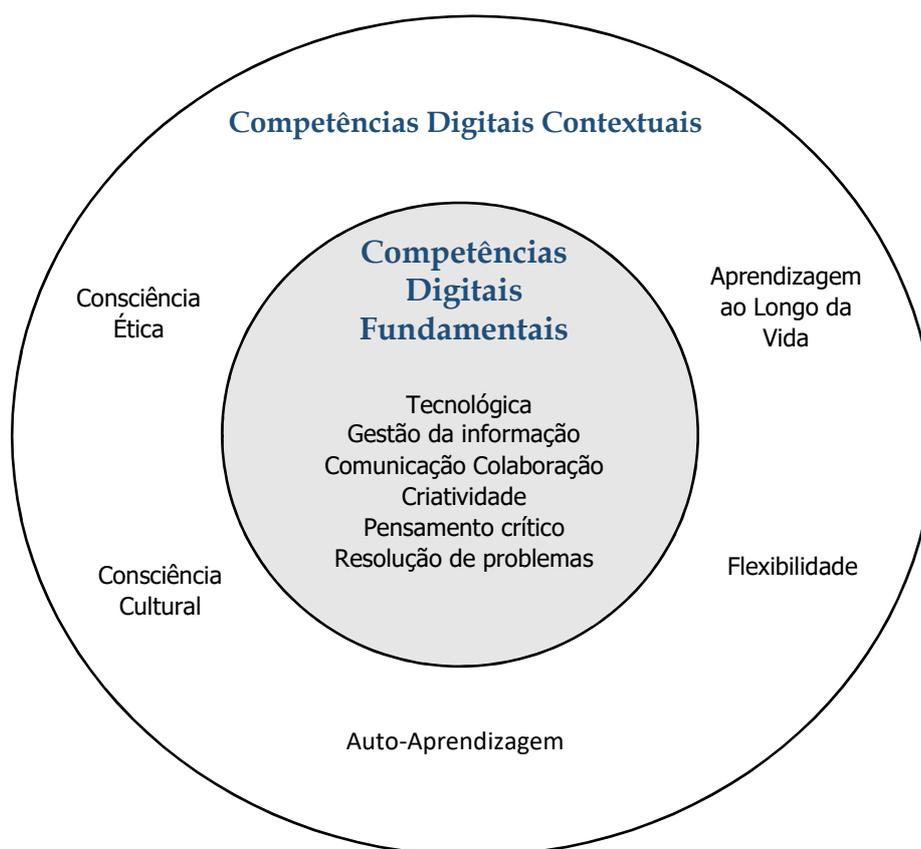


Figura 2: Competências digitais essenciais e contextuais para o séc. XXI (Fonte: van Laar, van Deursen, van Dijk & Haan, 2018, 518)

Tratando-se de um modelo ainda em desenvolvimento, estima-se que o seu contributo possa vir a ser importante para a integração da literacia digital numa perspetiva holística de desenvolvimento humano que defendemos.

## 7. Vivências digitais de cidadãos no Alentejo e País Basco

Para a investigação, em curso, sobre realidades e vivências digitais de cidadãos do Alentejo (Portugal) e do País Basco (Espanha), optou-se por uma metodologia de investigação mista (Creswell & Plano Clark, 2011), tendo-se recorrido à análise documental, à realização de entrevistas (Silverman, 2016), bem como à construção e aplicação de um questionário. No entanto, salientamos que, no presente artigo, são analisados exclusivamente dados parciais recolhidos a partir das entrevistas semiestruturadas com monitores dos Espaços Internet e dos Centros KZgunea, tratando-se, portanto, de um estudo qualitativo.

### 7.1. Os casos: Espaços de Acesso à Internet e KZgunea

Os Espaços de Acesso à Internet, que entraram numa profunda crise após a extinção da UMIC-Agência para a Sociedade do Conhecimento em 2011, continuam a ser, em alguns

contextos, uma das poucas opções que alguns cidadãos portugueses encontram para melhorarem as suas competências digitais e poderem, por esta via, exercer o seu direito à cidadania digital plena<sup>1</sup>. Os Espaços Internet, hoje em dia geridos integralmente pelos municípios, oferecem poucas atividades de formação e somente em alguns casos dispõem de equipamentos necessários (computadores, leitor de certificado digital, por exemplo) que medeiam o apoio dos formadores/monitores aos utilizadores. É relevante, nestes casos, a motivação dos próprios monitores para que o serviço à comunidade continue a existir, ultrapassando, deste modo, os escassos meios técnicos, bem como o interesse político variável na manutenção deste serviço público. Assim, encontramos Espaços Internet com grande atividade de utilizadores e com algumas formações específicas de capacitação digital, cuja dinâmica resulta em grande medida da já referida elevada motivação dos monitores.

O caso do País Basco apresenta características muito diferentes já que, desde o início, em 2004, a inclusão digital foi considerada um eixo estratégico fundamental no Programa para a Sociedade do Conhecimento, dependendo diretamente da Presidência da Região. Esta realidade tem-se mantido, sendo hoje uma estrutura sólida, presente em quase todos os municípios bascos com oferta permanente de cursos presenciais, online e palestras informais que visam melhorar e atualizar permanentemente a competência digital dos cidadãos. As atividades de formação são desenhadas pelos próprios monitores com a ajuda de uma equipa de pedagogos e de informáticos que têm ampliado a oferta formativa. O programa sofreu uma redução de cerca de 30% de monitores durante os anos mais críticos da crise económica no País Basco (2012-2013), mas continua a contar com uma fatia orçamental anual próxima de um milhão de euros. Estamos, portanto, perante um exemplo de boas práticas a nível europeu, tanto pela aposta institucional como pela sua implementação no território.

Como foi referido antes, os dados que apresentamos no presente artigo resultam de uma pesquisa em curso. Esta pesquisa contempla, na sua vertente empírica, a análise de duas realidades: os espaços de acesso à Internet (E.A.I.) da zona de influência do Centro Local de Aprendizagem da Universidade Aberta (CLA) de Reguengos de Monsaraz (Alentejo Central), e os centros Kzgunea (KZ) do programa de inclusão digital do Governo Basco (País Basco- Espanha).

Na investigação mais ampla em curso, são estudadas as perspetivas dos monitores e dos utilizadores destes espaços. No presente artigo, reduz-se o espetro de análise e apresenta-se uma das dimensões estudadas: as perceções dos monitores sobre as modificações dos hábitos dos utilizadores na sequência das experiências nos espaços/centros Internet.

---

<sup>1</sup> Assinala-se que algumas gestões administrativas relacionadas com a administração pública devem obrigatoriamente ser realizadas de forma digital, realidade que leva a muitos cidadãos a procurar nestes espaços o acesso e a ajuda necessária para realizar a sua gestão.

## 7.2. Amostra

A amostra deste estudo é constituída por 72 monitores dos EAI e dos Centros KZgunea. Estamos perante uma amostra teórica e intencional. Os critérios para a constituição da amostra foram os seguintes: exercer funções de monitor em E.A.I. do Alentejo Centro e em Centros KZgunea do País Basco; estar disponível para colaborar na investigação.

A sub-amostra dos monitores dos EAI do Alentejo (N=38) é constituída por 22 mulheres e 16 homens com uma média de idades de 41,53 anos (figura 3).

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviação
Idade	38	19	60	41,53	9,42
N. Válido	38				
		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Válido	Mulher	22	57,9	57,9	57,9
	Homem	16	42,1	42,1	100
	Total	38	100	100	

Figura 3. Caracterização dos entrevistados nos E.A.I. do Alentejo. (Elaboração própria)

Relativamente à subamostra dos monitores dos centros KZgunea (N=34) esta é constituída por 18 mulheres e 16 homens com uma média de idades de 38,35 anos (figura 4).

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviação
Idade	34	22	58	38,35	8,7
N. Válido	34				
		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Válido	Mulher	18	52,94	52,94	52,94
	Homem	16	47,06	47,06	100
	Total	34	100	100	

Figura 4. Caracterização dos entrevistados nos centros KZgunea. (Elaboração própria)

## 7.3. Instrumento: Entrevistas

O papel dos monitores dos Espaços de Acesso à Internet (EAI) e dos KZ foi analisado através da realização de entrevistas semiestruturadas presenciais, no Alentejo e online, no País Basco. No Alentejo, foram realizadas 38 entrevistas a monitores em 32 espaços de acesso à Internet da área de influência do CLA de Reguengos de Monsaraz (figura 4) e, no País Basco, foram efetuadas 34 entrevistas a monitores dos Centros KZgunea (figura 5).

No Alentejo, as entrevistas foram realizadas entre abril de 2016 e novembro de 2017;

no País Basco, foram efetuadas entre outubro de 2017 e março de 2018. As entrevistas tiveram como objetivos principais conhecer a realidade dos centros e analisar o papel dos monitores no desenvolvimento das atividades realizadas pelos utilizadores (figura 3)

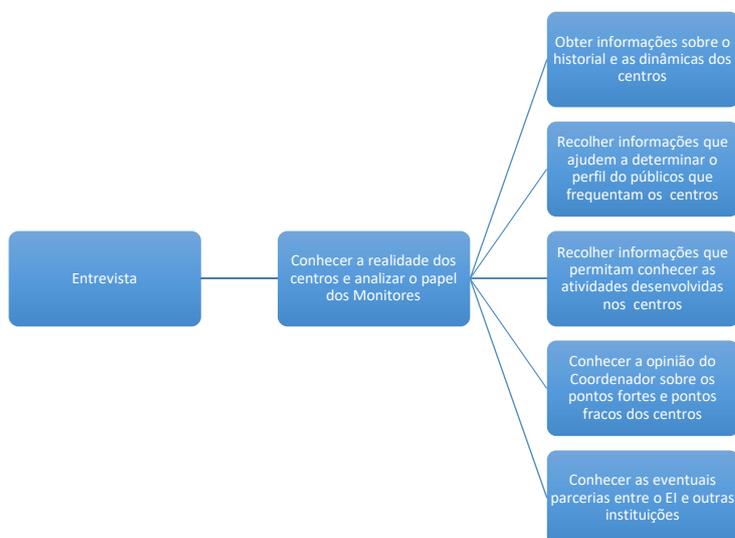


Figura 5. Objetivos da entrevista realizada aos monitores (Elaboração própria).

Para a realização das entrevistas, foi elaborado um guião com cinco dimensões alinhadas com os objetivos da figura 3. No presente artigo, são analisados dados parciais relativos à dimensão “Perfil dos públicos que frequentam os centros”, mais especificamente os dados que foram obtidos a partir de respostas a perguntas como: “Na sua opinião, apreciam-se modificações nos hábitos diários dos utilizadores do E.A.I./Centros que participam nestas atividades? E nas suas relações comunitárias?<sup>2</sup>.”

#### **7.4. Resultados parciais das entrevistas: vivências e modificações de hábitos nos utilizadores**

As entrevistas a partir das quais foram extraídas as informações analisadas no presente artigo foram tratadas com o Atlas-ti. Trata-se de uma análise qualitativa sobre as modificações de hábitos dos utilizadores assinaladas pelos monitores entrevistados.

Observam-se três tipos de modificações de hábitos (Castells, 1996; Fainholc, 2004) identificados pelos monitores, tanto no Alentejo como no País Basco. São assinaladas modificações que se referem aos hábitos nas relações sociais, já que algumas pessoas que viviam mais isoladas, especialmente seniores, começam a estabelecer novas relações ou reativam amizades antigas desde que frequentam os centros e através do uso das redes sociais. Assim, através das redes sociais, por exemplo, têm conhecimento

---

<sup>2</sup> O estudo sobre os benefícios deste tipo de programas nos utilizadores e suas comunidades será, ainda, complementado com a aplicação de um questionário dirigido aos utilizadores – utilizadores - que visitam os centros para realizarem atividades consideradas de formação digital, quer dos EAI quer dos Kzgunea. O questionário será respondido online e presencialmente.

de notícias locais, organizam encontros e publicam informações úteis e têm sido criados grupos de pessoas que partilham fotografias antigas, histórias ou provérbios das suas localidades ou regiões. No entanto, na maior parte dos casos, poder aprender a contactar mais assiduamente com familiares próximos que vivem longe foi uma das maiores motivações das pessoas seniores para começarem a frequentar os centros. Eis um exemplo de resposta de um monitor a esta questão:

“Eu noto que há uma troca de informações entre as pessoas que não faziam antes parte dos seus hábitos de comunicação. Agora falam pelo Facebook, trocam receitas, explicam-se umas às outras como usar o skype.” (Entrevistada 27EAI).

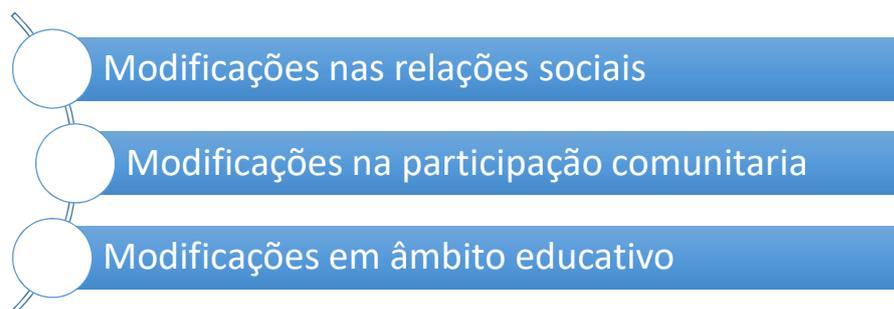


Figura 6. Modificações de hábitos nos utilizadores dos Espaços de Acesso à Internet e dos centros KZgunea (Elaboração própria).

Outra das modificações de hábitos está diretamente relacionada com a organização e participação comunitária. Tanto no Alentejo como no País Basco constata-se a criação e a dinamização de associações locais como resultado da frequência dos centros de acesso à internet ou da participação em atividades de literacia digital. Assim, podem-se descrever, entre outros, os casos de três associações ligadas ao desenvolvimento local no País Basco que prepararam *websites* e blogues, utilizando os recursos disponíveis nos centros de inclusão digital, e duas associações de carácter desportivo no Alentejo. Também foram criados blogues e páginas em redes sociais de reformados, assim como grupos de apoio a diversas causas sociais. Um dos monitores bascos relata a este propósito:

“Costumavam colar posters nos bares para anunciar as exposições e as excursões ao monte, por exemplo, na época dos cogumelos. Damos a ideia de fazerem um blogue e em dois meses já estava na net. E costumam atualizá-lo” (Entrevistada 11KZ).

Existem também experiências de modificação de hábitos em âmbito educativo. No Alentejo, os monitores relataram seis casos de famílias em situação de exclusão que utilizaram os espaços Internet para se formarem, procurarem formação e emprego. Existem referências nas entrevistas também a casos de jovens com dificuldades na escola que, com a ajuda dos monitores, conseguiram melhorar os seus resultados escolares. Nestas situações, o papel dos monitores foi essencial para conseguir os objetivos dos utilizadores, o que por um lado dá importância à figura do facilitador neste tipo de centros e, por outro lado, reforça a necessidade de sensibilização e formação dos

indivíduos responsáveis pelos espaços de acesso à Internet e de inclusão digital. Uma das monitoras do Alentejo conta que havia “uma família em situação de exclusão, as duas filhas vinham aqui e ajudámos a encontrar trabalho a uma e formação a outra” (Entrevistada 6EAI).

No País Basco, onde a formação de utilizadores em literacia digital é uma das apostas do Governo Basco, são numerosas as experiências de melhorias na formação, tanto no domínio da competência digital como no uso de ferramentas que permitem uma maior participação ativa na sociedade. São potenciadas colaborações com associações e organismos que promovem o emprego, assim como com associações que trabalham diretamente com população em risco de exclusão social como, por exemplo, em cantinas sociais.

## **8. Reflexões Finais**

A disseminação das novas tecnologias e a transformação que tem vindo a acontecer em todos os aspetos da nossa sociedade promoveu o surgimento de novos conceitos ligados diretamente a este fenómeno. Assim, conceitos como cidadania digital, literacia digital e competências digitais têm sido analisados por diversos autores, resultando destas análises limites e definições que não contam muitas vezes com consenso geral por parte dos académicos.

A introdução de um novo tipo de linguagem exige educação e aquisição de competência para o seu uso correto e, neste contexto, surgem os conceitos de literacia digital e competência digital, muitas vezes usados como sinónimos. A literacia digital refere-se, acima de tudo, ao processo educativo e formativo, não apenas aos resultados, e não se reduz à capacidade real de utilizar os recursos digitais; possui uma dimensão sociocultural e situacional já que tem um impacto na vida quotidiana dos cidadãos. A competência digital, mais utilizada em pesquisas na Europa e na América Latina, entende-se pela introdução do conceito na educação no final da primeira década do século XXI. A perspetiva funcional deste constructo liga-o à capacidade de utilizar as tecnologias digitais em diferentes contextos. Assim, é o indivíduo que é ou não competente no uso das tecnologias.

O crescimento da utilização das tecnologias no exercício pleno da cidadania torna necessária a formação para a literacia digital, com o risco de que, quando esta não existe, os indivíduos correm o risco de serem excluídos. Esta realidade conhecida como fosso digital tem sido uma preocupação por parte de investigadores e instituições, desde o começo do milénio. A situação mais grave deste fenómeno traduz-se no aumento dos riscos em grupos sociais que já se encontravam excluídos por razões étnicas, socioeconómicas, de género ou de localização geográfica. No entanto, este não é um problema de fácil solução já que a constante atualização das tecnologias exige aos indivíduos uma permanente formação que nem sempre é facilitada pelas instituições.

Os programas de inclusão digital foram impulsionados em diversas regiões europeias nos começos do milénio pelas políticas comunitárias primeiro, e nacionais e regionais,

depois. Em Portugal, a Rede de Espaços Internet, originalmente adscrita à UMIC assumiu o papel de oferecer atividades de literacia digital até que a extinção desta última em 2011, como consequência da grave crise económica em Portugal e a consequente política de redução drástica de gasto público, deixou os espaços à deriva, sendo assumidos na prática pelos municípios. Esta situação conduziu a uma falta de coordenação entre os diversos espaços, assim como de uma linha comum de trabalho, realidade manifestada pelos próprios monitores e coordenadores dos centros. A dinamização, ou a falta dela, dos espaços Internet depende do interesse existente dos municípios em promover a literacia digital, sendo que, quando entra uma nova equipa municipal alteram-se, frequentemente, a estratégia e a valorização do projeto, em particular quando há uma mudança na política no município.

No País Basco, o programa de inclusão digital dependeu desde o início do próprio governo e foi tido como um eixo fundamental para o desenvolvimento da Sociedade do Conhecimento. Esta opção tem significado uma constante inversão no programa que se tem reconvertido em função das novas realidades digitais, mantendo e acrescentando até a oferta de formação o que se traduz, na prática, no aumento da procura por parte dos utilizadores.

Se tivermos em conta a constante evolução da sociedade digital e as necessidades crescentes dos utilizadores no sentido de uma maior literacia digital para exercerem plenamente a sua cidadania, torna-se imprescindível uma oferta de serviço público que garanta a igualdade de oportunidades a todos os cidadãos.

Os dados analisados no presente artigo assinalam, de um modo geral, a grande relevância social e educativa dos programas desenvolvidos neste campo e, de um modo particular, permitem identificar a sua importância na alteração de hábitos nas relações sociais, na participação comunitária, bem como em âmbito educativo. Assim, perante o aumento das necessidades de formação dos indivíduos para o exercício dos seus direitos e obrigações nesta sociedade digitalizada, são necessários programas de inclusão digital, com carácter de serviço público, com total gratuitidade. Os exemplos de modificação de hábitos dos indivíduos e a sua participação na comunidade sublinham o valor dessa necessidade de formação, pois uma sociedade que se quer democrática e participativa precisa de cidadãos formados que possam responder a todas as situações com que se deparam no dia-a-dia. Esta é uma questão de cidadania e de direitos humanos.

## Referências

- Ala-Mutka, K. (2011). Mapping Digital Competence: Towards a Conceptual Understanding. *JRC Technical Notes*. Recuperado de: [http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC67075\\_TN.pdf](http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC67075_TN.pdf)
- Castells, M. (1996). *La era de la información*. Madrid: Alianza.
- Choi, M. (2016). A Concept Analysis of Digital Citizenship for Democratic Citizenship Education in the Internet Age. *Theory & Research in Social Education*, 44 (4), 565-607, doi: 10.1080/00933104.2016.1210549.

- Collier, A. (2009). A definition of digital literacy & citizenship. *NetFamilyNews*. Recuperado de: [www.netfamilynews.org/?p=28594](http://www.netfamilynews.org/?p=28594)
- Cope, B. & Kalantzis, M. (2009). A grammar of multimodality. *The International Journal of Learning*, 16 (2), 361-425.
- Cope, B. & Kalantzis, M. (2015). *A Pedagogy of Multiliteracies*. London, United Kingdom: The London Group.
- Creswell, J.W. & Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and Conducting Mixed Methods Research* (2nd Edition). Los Angeles: Sage Publications
- Dussel I. & Quevedo L. (2010). *Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital*. Buenos Aires: Santillana.
- Fainholc, B. (2004). *La lectura crítica en Internet*. HomoSapiens, Rosario.
- Ferrari, A. (2012). *Digital competence in practice: An analysis of frameworks*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- From, J. (2017). Pedagogical digital competence—between values, knowledge and skills. *Higher Education Studies*, 7 (2), 43-50.
- Gazi, Z. (2016). Internalization of Digital Citizenship for the Future of All Levels of Education. *Eğitim ve Bilim*, 41 (186):137-148, doi: 10.15390/EB.2016.4533
- Gee J (2015). The New Literacy Studies. J. Rowsell e K. Pahl (Ed.) *The Routledge Handbook of Literacy Studies*. London, United Kingdom: Routledge, 35–48.
- Glister, P. (1997). *Digital Literacy*. Hoboken, NJ: Wiley
- Goodfellow, R. (2011). Literacy, literacies and the digital in higher education. *Teaching in Higher Education* Volume 16 (1),131-144.
- Gutiérrez, A. & Tyner, K. (2012). Educación para los medios, alfabetización mediática y competencia digital. *Comunicar*, 19 (38), 31-39.
- Gutiérrez, A. (2011). Novos medios... e novos profesores para unha educación 2.0?. *Educa: revista galega do ensino*, 61.
- Jenkins, H. (2006). *Convergence culture. Where old and new media collide*. New York: New York University Press.
- Kara, N. (2018). Understanding University Students' Thoughts and Practices about Digital Citizenship: A Mixed Methods Study. *Educational Technology & Society*, 21 (1), 172–185.
- Kress, G. (2000). Multimodality. Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures. *College Composition and Communication* 52 (4), 659, doi: 10.2307/358703
- KZgunea (2017). *Aprendizaje digital para el bien común. Memoria 2017*. Vitoria-Gasteiz: Gobierno Vasco.
- Lankshear, C. & Knobel, M. (2008). *Nuevos alfabetismos. Su práctica cotidiana y el aprendizaje en el aula (2ª ed.)*. Madrid, España: MEPSYD y Morata.
- Martin, A. (2005). DigEuLit – a European Framework for Digital Literacy: a Progress Report. *Journal of eLiteracy*, 2, 130-136.

- Martin, A. (2008). Digital literacy and the 'digital society'. In C. Lankshear & M. Knobel (Eds.). *Digital literacies: Concepts, policies & practices*. New York, USA: Peter Lang, 151-176.
- Mossberger, K., Tolbert, C., Anderson, C. (2014). Digital citizenship: broadband, mobile use, and activities online. *International Political Science Association Conference*, Montreal, Canada.
- National Telecommunications and Information Administration. United States Department of Commerce (1999). *Falling Through the Net: Defining the Digital Divide*. Recuperado de: <https://www.ntia.doc.gov/report/1999/falling-through-net-defining-digital-divide>
- Perrenoud, Ph. (1999). *Construir as Competências desde a Escola*. Porto Alegre, Brasil: Artmed Editora.
- Ribble, M. (2012). Digital Citizenship for Educational Change. *Kappa Delta Pi Record*, 48 (4), 148-151, doi: 10.1080/00228958.2012.734015
- Ribble, M., Bailey, G., Ross, T. (2004). Digital Citizenship: Addressing Appropriate Technology Behavior. *Learning & Leading with Technology*, 32 (1), 6-9.
- Santos, R., Azevedo, J. & Pedro, L. (2015). Literacia(s) digital(ais): definições, perspectivas e desafios. *Media & Jornalismo*, 15 (2), 17-44.
- Scribner, S. & Cole, M. (1981). *The Psychology of Literacy*. Harvard University Press.
- Silva, B. & Falavigna, G. (2016). Aprendizagem ubíqua na modalidade blearning: estudo de caso do mestrado de Tecnologia Educativa da UMinho. In G. Falavigna & B. Silva, *Temas educacionais: tecnologias, sustentabilidade, docência e recursos*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 11-37.
- Silverman, D. (Ed.). (2016). *Qualitative research* (4th ed.). Los Angeles, CA: Sage.
- Simsek, E. & Simsek, A. (2013). New Literacies for Digital Citizenship. *Contemporary Educational Technology*, 4 (2), 126-137.
- Spante, M., Sofkova, S., Lundsén, M. & Algiers, A. (2018). Digital competence and digital literacy in higher education research: Systematic review of concept use. *Information & Communications Technology in Education*, 5. doi: <https://doi.org/10.1080/2331186X.2018.1519143>
- Street, B. (1994). The new literacy studies: implications for education and pedagogy. *Changing English* 1 (1): 113–126.
- The New Media Consortium (2005). *The horizon report*. Recuperado de: [https://www.nmc.org/pdf/2005\\_Horizon\\_Report.pdf](https://www.nmc.org/pdf/2005_Horizon_Report.pdf)
- Tyner, K. (2008). Audiencias, intertextualidad y nueva alfabetización en medios. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, 15(30), 79-85.
- Tyner, K. (2011). Media literacy and the promise of school change. *Journal of Media Literacy*, 57(2).
- Van Deursen, A. J. A. M., e Van Dijk, J. A. G. M. (2010). Measuring Internet Skills. *International Journal of Human-Computer Interaction*, 26 (10), 891–916, doi: <https://doi.org/10.1080/10447318.2010.496338>

Van Deursen, A. J. A. M., Helsper, E. J., & Eynon, R. (2016). Development and validation of the Internet Skills Scale (ISS). *Information, Communication & Society, 19* (6), 804–823, doi: <https://doi.org/10.1080/1369118X.2015.1078834>

Van Laar, E; van Deursen, A. , van Dijk, J.; de Haan, J. (2018). The relation between 21st-century skills and digital skills or literacy: A systematic literature review. *Computers in Human Behavior, 72*, doi: 10.1016/j.chb.2017.03.010

---

